

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA COM ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO

EDINALDO TEIXEIRA DE ARAÚJO

FORMAÇÃO CONTINUADA: análise do Projeto “Étnico Racial Saberes e Fazeres
Afro-Brasileira e Indígena na Sala de Aula” na Escola Quilombola Municipal
Professora Antônia do Socorro Silva Machado

JOÃO PESSOA

2018

EDINALDO TEIXEIRA DE ARAÚJO

FORMAÇÃO CONTINUADA: análise do Projeto “Étnico Racial Saberes e Fazeres
Afro-Brasileira e Indígena na Sala de Aula” na Escola Quilombola Municipal
Professora Antônia do Socorro Silva Machado

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE
CURSO apresentado ao Curso de
Pedagogia, com área de aprofundamento em
Educação do Campo, junto ao Departamento
de Educação do Campo (DEC), do Centro
de Educação da UFPB, como requisito
parcial para a obtenção do título de
pedagogo/a.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Romão
de Souza Ferreira

JOÃO PESSOA

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catálogo e Classificação

A663f Araujo, Edinaldo Teixeira de.

FORMAÇÃO CONTINUADA: análise do projeto "Étnico Racial Saberes e Fazeres Afro-Brasileira e Indígena na Sala de Aula" na Escola Antônia do Socorro Silva Machado / Edinaldo Teixeira de Araujo. - João Pessoa, 2018.
49 f.

Orientação: Ana Paula Romão de Souza Ferreira.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Educação do Campo. Educação Quilombola. I. Ferreira, Ana Paula Romão de Souza. II. Título.

UFPB/BC

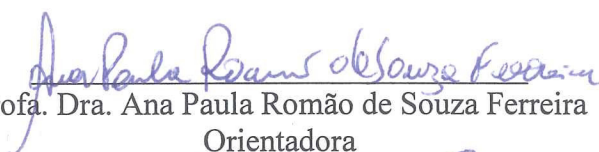
EDINALDO TEIXEIRA DE ARAÚJO

FORMAÇÃO CONTINUADA: análise do Projeto “Étnico Racial Saberes e Fazeres
Afro-Brasileira e Indígena na Sala de Aula” na Escola Quilombola Municipal
Professora Antônia do Socorro Silva Machado

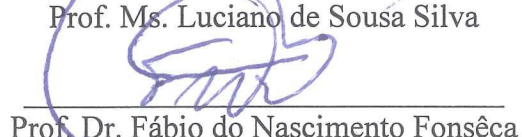
Aprovado:

Em 05 / 11 /2018

BANCA EXAMINADORA


Profª. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira
Orientadora


Prof. Ms. Luciano de Sousa Silva


Prof. Dr. Fábio do Nascimento Fonsêca
Examinador

DEDICO à minha mãe Maria das Graças de Araújo Teixeira, à minha família, a todos os professores que contribuíram e contribuem na construção do conhecimento, aos meus amigos e à todas as pessoas que direta ou indiretamente fizeram e fazem parte de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e as forças emanadas de outras dimensões;

À minha mãe Maria das Graças de Araújo Teixeira, ao meu pai João Teixeira Neto e a toda minha família e amigos;

À minha orientadora, Prof. Dra. Ana Paula Romão, ao Professor Dr. Fábio do Nascimento Fonseca, e ao Professor Ms. Luciano de Sousa Silva;

A todos os meus companheiros e companheiras de jornada do percurso de construção do conhecimento que de uma forma ou de outra contribuíram na minha formação acadêmica.

A todos que fazem à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em especial, aos Educadores Mestres e Doutores que fizeram e fazem parte da minha vida acadêmica.

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”

Nelson Mandela.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	- QUANTO AO GÊNERO	37
GRÁFICO 2	- PROCEDÊNCIA GEOGRÁFICA.....	37
GRÁFICO 3	- RAÇA/ETNIA.....	38
GRÁFICO 4	- FAIXA ETÁRIA.....	38
GRÁFICO 5	- FORMAÇÃO ESCOLAR.....	39

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- DESCRIÇÃO DE TEMAS/TÓPICOS CONTEMPLADOS NA FORMAÇÃO.....	40
QUADRO 2	- DINÂMICAS PRESENTE NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	42
QUADRO 3	- DINÂMICAS PRESENTE NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	42
QUADRO 4	- MELHORIA NA PRÁTICA DE ENSINO APRENDIZAGEM APÓS O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	43
QUADRO 5	- RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA COM A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA COM PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	44

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral analisar o Curso de **Formação Continuada** de “Formação Continuada: Étnico Racial Saberes e Fazeres Afro-Brasileira e Indígena na Sala de Aula” vivenciado na Escola Antônia do S. Machado, localizada no bairro de Paratibe. E como **os** objetivos específicos: Identificar os conteúdos ministrados no Curso de formação continuada; Descrever a dinâmica de apresentação dos conteúdos e analisar se esses conteúdos dialogam com a Lei 10.639/03. A metodologia da pesquisa foi de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico, documental e de campo. Para tanto, utilizamos a aplicação de questionário como sendo o instrumento de coleta de dados com três docentes da Escola Campo. Além disso, realizamos uma análise descritiva dos dados. Os resultados apontaram que o Curso de Formação Continuada possibilitou uma mudança substancial na prática docente, por está em consonância com as Diretrizes Curriculares e ministrado em parceria com docentes qualificados e segmentos do Movimento Social Negro.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Quilombola. Formação Continuada.

ABSTRACT

The present study had as general objective to analyze the Continued Formation Course of "Continuing Education: Ethnic Racial Know-How and Afro-Brazilian and Indigenous in the Classroom" lived in the Escola Antônia do S. Machado, located in the neighborhood of Paratibe. And how the specific objectives: Identify the contents taught in the Continuing Training Course; Describe the dynamics of presentation of contents and analyze if these contents dialog with Law 10.639 / 03. The methodology of the research was qualitative, of the bibliographic, documentary and field type. To do so, we used the questionnaire application as the data collection instrument with three teachers from the Campo School. In addition, we performed a descriptive analysis of the data. The results indicated that the Continuing Education Course made possible a substantial change in teaching practice, in line with the Curriculum Guidelines and delivered in partnership with qualified teachers and segments of the Black Social Movement.

Keywords: Field Education. Quilombola Education. Continuing Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS INTERFACES COM OS SUJEITOS DO CAMPO.....	14
3 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	19
3.1 RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	22
3.2 LIGANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO AOS SUJEITOS QUILOMBOLAS.....	23
3.3 LIGANDO OS SUJEITOS QUILOMBOLAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	24
4 FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS: REFLEXÕES E AÇÕES.....	26
4.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	26
4.2 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS.....	25
4.2.1 Termos presentes no debate sobre relações raciais.....	29
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	33
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO.....	33
5.2 ANÁLISE DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ÉTNICO RACIAL SABERES E FAZERES AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA SALA DE AULA.....	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	46
APÊNDICE	
ANEXO	

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento vem passando, ao longo do tempo, por transformações substanciais impulsionadas pela globalização, pela velocidade das informações e pela dinâmica social. A escola sendo um espaço legalmente constituído para estruturar os conhecimentos e saberes produzidos e os disponibilizar à sociedade, precisa ser um espaço orgânico, vivo, em constante movimento difundindo e consolidando as novas abordagens e perspectivas, objetivando a inclusão e a emancipação dos sujeitos intencionalmente invisibilizados.

Nesse sentido, a Escola do Campo nasce como resultado de intensas lutas lançando um olhar diferente do existente na sociedade em que o campo era visto como sendo um lugar inferior. Esse outro olhar, relacionado com o desenvolvimento de diferentes sujeitos do campo, visibiliza esses sujeitos valorizando sua história, sua cultura e também seus direitos. Portanto, para que a escola se mantenha viva é preciso que os mediadores da construção do conhecimento, por meio da formação continuada, tenham contato com novas formas de conhecimentos. Estes saberes podem ser criados e recriados, mantendo a escola um espaço orgânico na perspectiva de ofertar os meios necessários ao desenvolvimento e protagonismo dos sujeitos, objetivando sua autonomia e emancipação.

Fazendo um recorte desses grupos sociais, centralizamos o foco de nossa pesquisa na educação dos remanescentes das comunidades quilombolas que, historicamente, sofrem com as desigualdades sociais e raciais. Esse interesse nasce da integração ao cotidiano da Escola Municipal Antônia do Socorro S. Machado, localizada no bairro de Paratibe, onde se encontra a comunidade quilombola de Paratibe, por meio dos estágios supervisionados do Curso de Licenciatura em Pedagogia, com área de aprofundamento em Educação do Campo, que despertou o interesse de sabermos como os educadores daquela instituição de ensino são orientados em suas práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Quilombola.

Nossa investigação decorre sobre a **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS QUILOMBOLAS**: uma análise do Projeto “Étnico Racial Saberes e Fazeres Afro-Brasileira e Indígena na Sala de Aula” vivenciado na Escola supracitada.

Problematizando o tema, temos a seguinte questão: De que forma o Curso de “Formação Continuada: Étnico Racial Saberes e Fazeres Afro-Brasileira e Indígena na Sala de Aula” foi ministrado na Escola Quilombola Antônia do Socorro S. Machado?

Para responder a esse questionamento, nosso objetivo geral foi: Analisar o Curso de Formação Continuada supracitado vivenciado na Escola Antonia do S. Machado.

E os objetivos específicos: Identificar os conteúdos ministrados no Curso de formação continuada; Descrever a dinâmica de apresentação dos conteúdos e analisar se esses conteúdos dialogam com a Lei 10.639/03.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa com aportes bibliográficos, documental sobre a Educação Quilombola e pesquisa de campo. Concordamos com Minayo (1994) que sugere esse tipo de pesquisa adequada para articular as conexões entre reflexões teóricas e dados empíricos.

Para tanto, utilizamos a aplicação de questionário como sendo o instrumento de coleta de dados adequado para o alcance de parcela dos objetivos com três docentes da Escola Campo. Além disso, realizamos uma análise descritiva dos dados.

A estrutura dos capítulos subsequentes aborda os capítulos teóricos, os resultados e síntese conclusiva. Sendo que no segundo capítulo realizamos a discussão acerca da crítica ao modelo da educação rural e de como se construiu a educação do campo e os sujeitos do campo em sua perspectiva histórica. O terceiro capítulo está centrado nas discussões raciais, com ênfase na educação quilombola. O quarto capítulo centra-se na temática da Formação de Professores/as para as relações etnicorraciais e, por fim, as análises da pesquisa.

2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS INTERFACES COM OS SUJEITOS DO CAMPO

Como diz Ribeiro (2013), a educação no meio rural no Brasil só começa a se expandir, de fato, no século XX, com objetivos convergentes ao modelo econômico em curso em nosso país. Esse tipo de educação só interessava ao capitalismo, uma vez que, o objetivo era que os filhos dos trabalhadores rurais recebessem instruções preliminares, ler e contar, além de cursos profissionalizantes na área agrícola. Com isso, os grandes fazendeiros tinham a intenção de manter os jovens no campo contribuindo com o crescimento dos grupos hegemônicos e na formação de um gigantesco mercado consumidor dos produtos industrializados como: pesticidas (veneno), adubos e equipamentos agrícolas, provocando mudanças na forma de produção rural. De produtor de alimentos (agricultura familiar de subsistência) no mundo capitalista de produção da manufatura.

De acordo com Loureiro (2013), as características do modelo de agricultura adotado em nosso país (Brasil) foram as seguintes: abertura para os investimentos do mercado externo, incentivo ao latifúndio, inserir seletivamente os pequenos agricultores na agroindústria, extinção da agricultura de subsistência, prioridade ao capitalista e a tecnologia, descaso com a degradação da terra, entre outras.

Em julho de 1997, nasce a ideia de Educação do Campo do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no campus da universidade de Brasília (UNB), em parceria com o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). No ano de 1998 em Luziânia-GO, na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, o conceito de Educação do Campo começa a ser construído como resultado de pesquisas e estudos sobre as diferentes realidades do campo. De acordo com o texto base a partir dessa conferência acima citada, Kolling *et al* (1998) dá início a construção do conceito de Educação Básica do Campo como sendo uma Educação voltada para os interesses e ao desenvolvimento econômico e sociocultural dos povos do campo dando-lhes subsídios para que possam resistirem no campo.

Não basta ter escolas no campo, o Projeto Político Pedagógico da escola deve estar vinculado às causas, aos desafios, à história, à cultura e aos sonhos do povo trabalhador do campo. Esse Projeto deve ter a participação da comunidade, em que a escola esteja inserida, em sua construção e na tomada de decisões, alinhando os objetivos da escola aos interesses e as demandas da comunidade camponesa. O sujeito tem que se sentir pertencente ao meio escolar numa relação orgânica entre a escola e a comunidade local. Na perspectiva da construção de uma escola contextualizada e educadores capazes de conciliar os conhecimentos sociais e científicos construídos ao longo de sua formação acadêmica, com os conhecimentos repassados de geração a geração, via oral, pelos sujeitos da própria comunidade.

Segundo Arroyo (1999), o educador deve compreender a dinâmica social que ocorre no campo, promovida pelos movimentos sociais, para entender quais valores estão sendo construídos, que criança, que mulher, que adulto, que educadora e educador, que homem, que liderança, que relações sociais de trabalho e de propriedade, estão sendo aprendidos nessa dinâmica social do campo. Ainda de acordo com Arroyo, a escola precisa ser dinamizada, como também suas práticas pedagógicas para acompanhar a dinâmica do povo do campo. A escola do campo deve ver o povo do campo como sujeito de história, de lutas, de intervenção, fazendo seu protagonismo. Essa escola deve interpretar os processos educativos que acontece nessa dinâmica social, organizar os conhecimentos em um projeto pedagógico para socializar o saber e a cultura produzidos no decorrer da história.

A escola precisa ser um organismo vivo, fomentando e organizando didáticas pedagógicas no intuito de facilitar a construção do conhecimento pelo próprio sujeito foco da ação. Uma educação diferente da educação gestada em confortáveis gabinetes, por doutores do saber que idealizam o que é melhor para uma sociedade x, sem levar em conta os interesses e as aspirações dos membros desta comunidade, impondo um modelo de educação vertical, descontextualizada, que não condiz com a realidade local. Um modelo de educação rural concebida à luz dos interesses latifundiários.

De acordo com Fernandes e Molina (2005), A Educação do Campo vem sendo construída pelos sujeitos do campo, diferente do projeto de Educação rural gestada a partir da perspectiva latifundiária, objetivando a produtividade. Como podemos notar são paradigmas diferentes. “A educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo político sobre a terra e as pessoas que nela vivem”. (FERNANDES& MOLINA, 2005, p. 62).

O paradigma em curso em nosso país alicerçado na visão tradicional do espaço rural, não ver o campo como um espaço de vida e sim de geração de riquezas dos grandes proprietários de terras. Esse paradigma se evidencia pelo uso exagerado de agrotóxicos, produção em larga escala, dentre outros.

Outro paradigma vem sendo construído por um grande movimento educativo no campo por meio de um conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas em diversos contextos e diferentes movimentos sociais, incluindo experiências fora das instituições educacionais. Esse movimento orgânico pensa a educação numa construção dialética escola comunidade, comunidade escola. Essa concepção educacional está sendo construída por e com os sujeitos do campo: Quilombolas, indígenas, pequenos agricultores, pescadores, ribeirinhos, camponeses, caipiras, assentados e reassentados, povos das florestas, roceiros, lavradores, sem terras, agregados, caboclos, meeiros, boas frias, conforme o decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010).

A Constituição de 1988 e a LDB (Lei nº 9394/96), que fundamentam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas instituições de ensino do Campo, foram o marco na ruptura desses paradigmas, na direção de outro modo de compreender a educação dos sujeitos camponeses. A Lei 9.394/96, em seu artigo 28, afirma que é possível fazer a adequação do currículo e das metodologias apropriadas ao contexto do campo, além de flexibilizar o horário de funcionamento escolar de acordo com as demandas e as pluralidades da vida rural.

Outra conquista, resultado de contínuas lutas dos movimentos sociais, foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo – Resolução 01/2002, garantindo o reconhecimento da especificidade do campo ampliando os espaços de debates, embates e conciliação entre o Estado e a população do campo na construção de políticas públicas específicas na perspectiva de um ensino firmado na diversidade dos sujeitos e sua territorialidade social, cultural, política, de gênero, de etnia e econômica.

Outros avanços, frutos de contínuas lutas dos movimentos sociais, podem ser destacados, no que se refere a garantia do direito à educação do campo: Parecer nº 1/2006, homologado pela Comissão de Educação Básica (CEB), reconhecendo os Dias Letivos da Alternância e o Decreto nº 7.352 de 2010 que trata da Política Nacional de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Em seu artigo primeiro ele define população do campo como sendo: Os Quilombolas, os Agricultores Familiares, os Pescadores Artesanais, os Extrativistas, os

Assentados e Acampados da Reforma Agrária, os Ribeirinhos, os Caiçaras, os trabalhadores Assalariados rurais, os Caboclos, os povos das Florestas e outros que produzem suas condições materiais para a sua existência a partir do trabalho no campo. Essa garantia jurídica é um instrumento de pressão e negociação junto aos poderes públicos para garantia da universalidade do direito à educação (BRASIL, 2002).

Um exemplo de política pública são os programas Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Nacional de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), promovidos pelo MEC.

O PRONERA propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas da reforma Agrária ampliando os níveis de escolarização formal dos assentados na perspectiva da sustentabilidade.

De acordo com Brasil (2002) o PROCAMPO, criado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), objetivando a formação de educadores para o trabalho nas Escolas do Campo. Com esse programa, a SECAD busca efetivar políticas públicas que valorizem a especificidade cultural, contribuindo com o desenvolvimento do Campo. Esse programa apoia projetos como a Escola Ativa, que rompe com o ideário da Escola Tradicional e passa a ver o educando como centro do processo educacional.

Esse projeto tem como objetivo apoiar os Sistemas, Estaduais e Municipais de educação, na melhoria da educação ofertada nas Escolas do Campo. Já o Pró jovem Campo – Saberes da Terra desenvolve políticas públicas contribuindo para o fortalecimento e ampliando o acesso e a permanência dos jovens do campo no sistema formal de educação. As propostas pedagógicas desse Programa de Educação de Jovens e Adultos se firmam em eixos curriculares: Agricultura Familiar e Sustentabilidade, dialogando com eixos temáticos como: etnia, cultura e identidade, desenvolvimento sustentável e solidário, sistema de produção e processos de trabalho no campo, economia solidária e cidadania, organização social e políticas públicas.

A execução desses programas, em função das metodologias aplicadas para o seu desenvolvimento, requer a participação das Universidades públicas em diversos âmbitos de atuação, inclusive na criação de linhas de pesquisas de mestrados e doutorados, sobre o tema Educação do Campo, em algumas instituições de ensino superior. Esses avanços são a base para a ruptura do velho paradigma de escola rural e construção do paradigma da Educação do Campo.

De acordo com Caldart (2010), a construção desse novo paradigma passa pela transformação das práticas cotidianas das escolas do Campo, que deve ser um lugar de esperança para a comunidade em seu entorno, na parceria da construção de soluções para problemas locais, na promoção do olhar coletivo, na participação da comunidade na tomada de decisões, na superação da separação do trabalho em intelectual e manual, da teoria e da prática.

Como diz Molina e Sá (2011), é a partir das experiências, que o sujeito acumula aprendizados e valores para a construção de relações sociais fora do espaço escolar com autonomia e maior protagonismo.

3 A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

De acordo com Lima (2018), as relações étnico-raciais se vinculam a educação por meio de trocas entre sujeitos e entre acontecimentos vivenciados e acontecimentos relatados através da escrita. O ensinar requer uma constante reflexão e um diálogo orgânico com a comunidade quilombola, atentando para as especificidades de um povo que tem sido invisibilizado ao longo da história na produção de conhecimento acadêmico, principalmente, dos processos educacionais. Essa reflexão passa pela construção de um território que vai além do espaço físico.

Segundo Nascimento (1989), durante anos, do final do século XIX até quase o final do século XX, o quilombo era retratado, nos livros de história e reproduzido nas escolas, como sendo um esconderijo de escravos fugidos de fazendas e engenhos. Porém, por toda parte do país, quilombos rurais, quilombos suburbanos e quilombos urbanos, se formaram para além de um território de refúgio ou de resistência ao regime colonial da época, também como busca espacial de um território que além de ser social é também histórico. A dinâmica da construção dessa territorialidade dialoga com as tradições culturais da comunidade na perspectiva da manutenção e da reprodução dos costumes locais, passados pelos ancestrais e mantida viva na organicidade da própria cultura.

Com a pressão de movimentos sociais, mobilizados por militantes, parlamentares negros e entidades apoiadoras, o quilombo é abordado na Constituição Federal. Art. 216. Inciso V.s 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. Disposições Transitórias – Art. 68 – Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos (BRASIL, 1988).

De acordo com Navarro (2005), no Brasil existem 2.228 comunidades remanescentes de quilombos, dados de pesquisa realizada pelo Centro de Geografia e Cartografia Aplicada (CIGA) da Universidade de Brasília (UnB), sob a coordenação do geógrafo Rafael Sanzio Araújo dos Santos. É necessário registrar que em alguns quilombos existem escolas na própria comunidade e em outros territórios quilombolas, para que os jovens e adultos tenham acesso à educação formal, é preciso que esses sujeitos percorram grandes distâncias, em muitos casos, caminhando. Alguns desses

educandos passam a residirem nas cidades próximas, temporariamente, durante o período letivo ou definitivamente.

Segundo Lima (2018), é necessário que o fazer pedagógico nas comunidades quilombolas passe pela reflexão e ação na formação de um caminho baseado em diretrizes que leve o educando a autonomia de se por diante do mundo como sujeito de direitos e mantendo-se no mundo como ser pensante que idealiza as transformações necessárias, baseadas nas necessidades reais da comunidade, e as pondo em prática. Um sujeito de pertencimento.

Ou seja, um indivíduo que se sente parte integrante da comunidade em que está inserido. A educação formal é um veículo indispensável no processo de transformação do próprio sujeito, num processo dialógico entre os conteúdos adotados pela escola e a realidade do educando, dando sentido à aprendizagem na perspectiva da construção do conhecimento libertário, emancipatório e de engajamento no processo de construção de uma sociedade humanizada e plural.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2004), existem 364 escolas em comunidades remanescentes de quilombolas em nosso país. No Norte são 9.728 estudantes que estavam matriculados em escolas, no Nordeste são 30.789, no Sudeste são 3.747, no Sul são 536 e no Centro-Oeste são 4.922. Somando um total de 49.722 educandos matriculados.

Diante desse quadro, Lima (2018), diz que é necessário, no processo educacional, pensar diretrizes que possam dar conta das especificidades de cada comunidade quilombola, atentando para a diversidade étnico-racial e as diferenças regionais do Brasil.

No processo de construção de uma proposta de Educação Quilombola é indispensável uma reflexão sobre a comunidade, aonde o processo de construção do conhecimento vai se constituir e seus contextos, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas que possam contribuir para a emancipação e a autonomia dos sujeitos. Essa construção é um processo de ação reflexão ação, objetivando práticas pedagógicas que contribuam para o caminho da construção do conhecimento, agregando os saberes produzidos ao longo da história pela comunidade, através da memória ancestral, e repassada via oral mantendo-se viva na memória coletiva da comunidade, aos saberes científicos. A junção desses saberes proporcionam a formação de sujeitos enraizados à suas culturas, conectados a suas histórias, dialogando com o mundo a seu

redor e consigo mesmo, a chamada etno história¹. A população quilombola vem se educando por séculos reagindo às diversidades como forma de resistência e ao mesmo tempo provocando reações por parte dos que os oprime. Como por exemplo, na figura dos capitães-do-mato.

Portanto, a educação contextualizada é o caminho para a formação do sujeito que pensa de forma autônoma e emancipado, não esquecendo de sua ancestralidade e a luta de resistência de seu povo.

De acordo com Souza (2015), as práticas educacionais quilombolas devem considerar e legitimar a história e a cultura da comunidade local, relacionando os saberes ancestrais de matrizes africanas, com o processo de formação da identidade quilombola, levando em conta a subjetividade de cada sujeito e de toda comunidade e as relações de poder que os envolvem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em seu artigo 38, nos traz alguns elementos norteadores para as práticas educacionais. No parágrafo IV, ele fala da contextualização e interdisciplinaridade. Já no parágrafo V, o artigo fala da importância do educador adaptar as metodologias didático-pedagógicas às características da comunidade. No parágrafo VI, consta que na elaboração de materiais didático personalizados possa contemplar as especificidades de cada comunidade. Já no parágrafo VII, ele menciona sobre as datas comemorativas que deverão, antes de serem incluídas no calendário escolar, passar por um amplo debate envolvendo a comunidade e toda a escola. No parágrafo VIII, a escola deve promover um discurso em que os educandos compreendam o significado e o sentido das comemorações da comunidade. Por fim, no parágrafo IX, as orientações se voltam para uma prática pedagógica que eduque e cuide das crianças da Educação Infantil. (BRASIL, 2012)

3.1 RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

De acordo com Munanga (1996), quando se fala em quilombo nossa memória nos leva a uma viagem passando por vários momentos e territórios históricos. Começando pela África do século XVII. O termo quilombo tem sua origem na língua banto umbundo, que se refere a uma instituição sociopolítica militar constituída por

¹Segundo Silva & Silva (2015) a 'etno história' consiste em um campo de conhecimento sintetizado na interdisciplinaridade entre a antropologia e a história cultural.

jovens guerreiros, formado pelos jagas ou imbangalas (de Angola) e os lundas (do Zaire), localizada na África Central, mais precisamente no território formado pela República Democrata do Congo (Zaire) e Angola.

A palavra quilombo nos remete também ao nosso país, Brasil, do final do século XVI até enquanto perdurou a escravidão institucionalizada. Do litoral Norte brasileiro ao Sul, vários quilombos foram formados, principalmente, nos espaços de plantações de cana-de-açúcar, cacau, etc. No litoral do Nordeste, o quilombo de Palmares foi o maior e o mais importante resistido por mais de 70 anos e se espalhava por parte do território das antigas províncias de Pernambuco e Alagoas. Outros quilombos se formaram nos sertões brasileiros, além de Minas Gerais e Mato Grosso (MUNANGA, 1996).

Segundo Nascimento (1985), o quilombo se constituiu como referência ideológica, cultural e política a partir de vozes de negros(as) intelectuais com Joel Rufino dos Santos, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzales, Abdias Nascimento, Edison Carneiro, Clóvis Moura, entre outros que desde dos anos 1950, vinham apresentando suas ideias a respeito do assunto por meio de filmes, seminários, livros, artigos e palestras.

Adiante, na perspectiva de Moura (1996), os quilombos contemporâneos foram chamados de terras de pretos, mocambos e comunidades negras rurais, ainda que eles tenham se deslocado para áreas urbanas. Hoje, esses territórios são denominados de comunidades quilombolas, fruto de um processo de mobilização de sujeitos engajados na construção de um espaço de resistência e de respeito.

Como diz Arruti (2003), a mudança de nomenclatura de quilombo para remanescente de quilombo, nos leva a pensar no coletivo e não na individualidade, o que é primordial na construção e representatividade de ações políticas nas lutas do cotidiano de um povo que ao longo da história vem travando batalhas para o reconhecimento de direitos.

3.2 LIGANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO AOS SUJEITOS QUILOMBOLAS

O que diz algumas estratégias e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014/2024), em relação à Educação do Campo. Ele fala que:

QUADRO 1 – ESTRATÉGIAS E METAS DO PNE (2014-2024)
<p>[...] os poderes federativos devem fomentar o atendimento da educação infantil dos povos do campo em seu próprio território a exemplo das comunidades indígenas e quilombolas; Desenvolver tecnologias pedagógicas que dialoguem com a organização do tempo e dos processos didáticos entre a escola e o meio ambiente comunitário, considerando as especificidades da Educação Especial, das Escolas do Campo e das comunidades Indígenas e Quilombolas; Fomentar programas de educação e cultura para os jovens e adultos do campo e da cidade com qualificação social e profissional; Implantar salas de recursos multifuncionais e que professoras e professores tenham formação continuada para atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, comunidades indígenas e quilombolas; Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas e quilombolas com a produção de materiais didáticos específicos considerando a língua materna das comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas; Ofertar educação em tempo integral nas escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, considerando-se as peculiaridades locais; Garantir o transporte gratuito aos estudantes do campo, quando for necessário; desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar; Desenvolver currículos e propostas pedagógicas, incluindo a história da comunidade local; entre outras e tem como objetivo elevar a escolaridade da população de dezoito a vinte e nove anos, a no mínimo doze anos de estudo até o último ano de vigência deste plano, para a população do campo e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística.</p>

Fonte: Dados sistematizados pelo pesquisador em Brasil (2014)

O Quadro 1 sistematiza algumas das metas e nos convida a refletir sobre a necessidade de se efetivar o que coloca a legislação quanto a Formação Continuada, como foi afirmado, entre outros aspectos pertinentes “[...] professoras e professores tenham formação continuada para atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, comunidades indígenas e quilombolas”. Por isso, entendemos que há uma necessidade formativa tanto na educação do campo, quanto na educação quilombola, quando tratamos desse tema. Além disso, podemos observar que o PNE (2014-2024) não apresenta avanços significativos para a Educação do Campo no que se refere a garantia de direitos.

De acordo com Santos (2013), não é possível visualizar ação efetiva nas estratégias do atual PNE na melhoria da Educação do Campo. Além da falta de metas específicas dessa modalidade de Educação. Outra questão é com respeito à estratégia de garantia de gratuidade do transporte escolar que é causa de preocupação no que se refere ao possível fechamento de Escolas do Campo. Para o governo é mais conveniente transportar os estudantes do campo para uma escola urbana mais próxima do que manter escolas no campo.

Como podemos perceber a luta por uma Educação do Campo vai além dos direitos conquistados apresentados nos documentos oficiais. Esses direitos tem que sair do papel para a prática. Para que isso aconteça é necessário que os sujeitos do campo sigam lutando reivindicando o direito de uma Educação de qualidade que tenha a participação da comunidade em que a escola esteja inserida, que os saberes e a cultura do povo local sejam respeitados e que os objetivos da escola estejam voltados para as reais necessidades do cotidiano da comunidade para que possa contribuir para a emancipação e autonomia do sujeito.

No capítulo seguinte, o foco da nossa pesquisa se volta para uma parcela da população do campo, povos quilombolas, que, historicamente, tem seus direitos violados. Essa população se enquadra nas especificidades do ensino defendida pela Educação do Campo.

3.3 LIGANDO OS SUJEITOS QUILOMBOLAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO

De acordo com Manga & Gomes (2006), a formação de quilombos no Brasil foi constituída por escravos fugitivos que se organizaram e formaram pequenas e grandes comunidades chamadas também de mocambos. Sendo o quilombo de Palmares, localizado no estado de Alagoas/AL, mais precisamente na Serra da Barriga, o maior e mais importante quilombo no Brasil. Seu início se deu no ano de 1595, por um grupo de quarenta escravos fugitivos de fazendas e engenhos.

Esse quilombo foi se espalhando agregando outras comunidades tornando-se o grande quilombo com cerca de trinta mil quilombolas que trabalhavam coletivamente e defendiam a igualdade e a liberdade se tornando uma ameaça ao regime colonial. Os palmarianos se organizaram chegando a ter seu próprio governo. Um de seus líderes foi Ganga Zumba que perdeu a confiança de seus representados por ter assinado um tratado de paz, em 1678, contrário aos objetivos defendidos pela comunidade que representava.

Em 1680, a liderança do governo de Palmares foi assumida por Zumbi que a frente do movimento resistiu a diversos ataques das inúmeras expedições oficiais do governo colonial brasileiro. Porém, uma expedição comandada por Domingos Jorge Velho, no ano de 1694, atacou brutalmente o quilombo onde Zumbi foi ferido e obrigado a fugir com dois mil quilombolas. Mas, no dia 20 de novembro de 1695, o líder do quilombo de Palmares é capturado, após a traição de um de seus companheiros, e morto. Sua cabeça foi decepada e enviada à cidade de Recife/PE, para ser exposta em praça pública (MUNANGA, 2006).

4 FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS: REFLEXÕES E AÇÕES.

4.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

De acordo com Pimenta (1997), pesquisas apresentadas em trabalhos de teóricos como: Piconez (1991); do próprio Pimenta(1994); Leite(1994), demonstram o distanciamento do currículo desenvolvido nos cursos de formação inicial de professores com o cotidiano das escolas.

Segundo Fusari (1988), os cursos de formação continuada, frequentemente, são para atualizações de conteúdos de ensino e não contribuem para uma prática pedagógica contextualizada, inviabilizando a articulação e a tradução dos novos conhecimentos em novas práticas.

Para Pimenta(1997) a formação inicial de professores deve desenvolver, nos estudantes da graduação, conhecimentos e capacidades no permanente construir de suas práticas docentes de acordo com os desafios encontrados no cotidiano escolar. Essa construção orgânica passa pela ação reflexão ação num processo contínuo.

Segundo Pimenta(1997), os saberes da docência passa pela experiência, que de acordo com Schon(1990) e Martins(1989), ao iniciar o curso de formação inicial o educando já traz conhecimentos a respeito da profissão. Esses conhecimentos são adquiridos no decorrer de sua vida escolar. Assim também, com a desvalorização da profissão de educador por parte da sociedade. Além do enorme desafio que o espera em algumas instituições de ensino, no que se refere as condições de trabalho, escolas deterioradas, poucos materiais didáticos, salas de aula superlotadas, entre outros.(melhorar este texto) Para o autor, é importante que a formação contribua na construção de processos reflexivos das práticas pedagógicas.

Outro elemento que Pimenta destaca no processo de formação é o conhecimento, possibilitando novas formas de produção e contribuindo para o desenvolvimento, o progresso e a humanização da sociedade. Os saberes pedagógicos compõem a construção da formação com a didática no desenvolvimento de habilidades técnicas associadas a outros saberes supracitados.

Segundo Pimenta(1997), a formação de educadores numa perspectiva reflexiva, valoriza o desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e dos espaços educativos, onde o processo de formação continuada é indispensável na dinâmica de uma sociedade multicultural.

4.2 FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

Para tanto, a Formação docente sobre as relações etnicorraciais precisa focalizar, inicialmente, aspectos conceituais, históricos e culturais sobre as comunidades quilombolas. De acordo com Reis e Gomes (2000), o que sabemos sobre quilombos é muito pouco diante dos processos de transformações que organicamente continuam acontecendo e se fortalecendo com práticas educativas pensadas a partir das comunidades e suas pluralidades, em diferentes contextos.

Segundo Bhabha (2001), contrariando a subjetividade de parte de nossa sociedade, de que as comunidades quilombolas são ilhas, as novidades contemporâneas fazem parte do cotidiano desses sujeitos. É nesse contexto que se faz primordial a educação das relações etnicorraciais.

Ainda de acordo com Bhabha (2001), a ancestralidade como embasamento cultural e histórico, refloresce a ideia de pertencimento e de responsabilidade com o meio em que habita e, conseqüentemente, uma forma de consumo consciente, sem deixar de sonhar e desfrutar do modernismo.

As reflexões teóricas a respeito de conceitos de comunidades quilombolas se associam à ação. Uma vez que mediar a construção do conhecimento em comunidades afro-brasileira tem como ponto de partida, o conhecimento do espaço onde se desenvolve o aprendizado como componente pedagógico. A escola deve imprimir a história das comunidades remanescentes de quilombolas por toda parte de suas dependências para manter viva na memória de seu povo e criar o sentimento de pertencimento e responsabilidade pelo o espaço escolar. Assim, o estudante deve se sentir parte e representado pela escola.

A oralidade também é um componente pedagógico imprescindível na didática de ensino aprendizagem, no contar de histórias e seus diversos tons interpretativos dos conhecimentos produzidos pela própria comunidade e repassados às gerações mais novas e as futuras. O educador deve ter um olhar especial para as diversidades etnicorraciais de forma que todos tenham o direito e a igualdade sem perdermos o direito as nossas diferenças individuais (SANTOS, 1997).

Para Munanga e Gomes (2004), o sentido da aprendizagem se dá na perspectiva de um processo de construção do conhecimento que possibilite o domínio das ferramentas da cultura escrita. Nesse processo o sujeito é também protagonista da aprendizagem.

Segundo Luz (1997), passado mais de um século da Lei Áurea, o povo negro continua enfrentando barreiras decorrentes de um regime escravocrata, cruel, que perdurou por séculos no Brasil. Os processos de discriminação racial espalhados no período da escravidão continuam presente nas subjetividades sociais, sendo por vezes disfarçadas. A luta pela equidade entre os sujeitos permanece no cotidiano de negros e negras de nosso país.

O racismo e as práticas discriminatórias discriminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e redimensionado ao longo de toda nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL, 2001)

De acordo com Augusto (2005), a Lei Federal nº 10.639, assinada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 09 de janeiro de 2003 é uma conquista dos movimentos negros no combate ao racismo que infelizmente ainda é forte em nosso país. Essa Lei alterou a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, responsável por estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com essa alteração foram incorporados os artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º- O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.”

A Lei 10.639, incluiu, entre outras determinações, a adaptação dos currículos, os adequando à referida lei; a qualificação dos educadores e manutenção dos aperfeiçoamentos pedagógicos. A responsabilidade para a implementação da Lei é do poder executivo (SANTOS, 2002).

4.2.1 Termos presentes no debate sobre as relações raciais

Os termos a seguir estão ou deviam estar presentes no debate sobre as relações etnicorraciais no Brasil por se constituírem necessários na compreensão da Formação Docente e sua prática na escola.

IDENTIDADE

Segundo a antropóloga Silva Novaes (1993), o termo identidade só deve ser usado no contexto do discurso, sendo uma ferramenta de formação de grupos sociais, em que os sujeitos que os compõem se assemelham pela cultura expressada por meio da linguagem, das festividades, dos rituais, da alimentação e das tradições. Para a autora, a identidade envolve outros níveis além da cultura. Os níveis históricos e sócio-político de determinada sociedade, servindo de base para os movimentos reivindicatórios de direitos por grupos sociais. Como por exemplo: Os Índios, os Negros as Mulheres, os Homossexuais, entre outros.

De acordo com Jacques d'Adesky (2001), a construção da identidade requer um diálogo orgânico com o “eu” e com os outros. Esse processo tanto individual quanto coletivo, passa necessariamente por interações dialógicas abertas.

IDENTIDADE NEGRA

Segundo Louro (1999), a construção da identidade negra associa as dimensões pessoais e coletivas. É no campo da cultura e da história que são definidas as identidades sociais. Para a autora, essa construção é mutável e múltipla em que o sujeito pode se sentir pertencente a vários grupos sociais. Portanto, somos sujeitos de múltiplas identidades.

De acordo com Munanga (1994), para compreender o processo de construção da identidade negra no Brasil é preciso uma reflexão a respeito de um povo que ao longo da história sofreu e ainda sofre preconceito em razão da cor da pele. Uma parcela da população que teve e ainda tem o direito a participação social negada. Ainda de acordo com o autor, a construção da identidade é um processo contínuo. A construção da identidade negra, também ocorre nos espaços escolares, tendo esses a responsabilidade educativa e social de compreender e respeitar a dinâmica desse processo e suas complexidades.

RAÇA

Segundo Lino (2005), esse é um termo que tem gerado inúmeras discussões no dia-a-dia da sociedade brasileira, dependendo do contexto e da intencionalidade que a palavra “raça” for usada. Ela pode ser usada de forma racista ou como elemento político no enfrentamento do racismo que continua na subjetividade da sociedade brasileira. Para a ciência não existe raças humanas.

ETNIA

Para Cashmore (2000), etnia se refere a um coletivo que tenha, minimamente, consciência de pertencimento as mesmas origens e partilhem dos mesmos interesses. O termo etnia estar ligado à ancestralidade.

RACISMO

Para alguns pesquisadores como: Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros, Jacques d'Adesky (2002), o racismo é um comportamento social, presente em diversos contextos e de múltiplas formas.

ETNOCENTRISMO

É o sentimento de superioridade cultural, sem necessariamente, o interesse em destruir o outro (LINO, 2005).

PRECONCEITO RACIAL

Para Lino (2005), trata-se do julgamento prévio de forma negativa em relação aos sujeitos de grupos raciais de pertença, a principal característica desse comportamento é a inflexibilidade. Esse preconceito é construído socialmente nas relações de socialização que se inicia no cotidiano familiar e vai se expandindo por toda trajetória do sujeito em espaços e contextos diferentes.

DISCRIMINAÇÃO RACIAL

De acordo com Lino (2005), a discriminação racial é a dinâmica da prática do racismo e do preconceito.

Para Jaccoud e Begis (2002), a discriminação racial pode ser direta ou indireta. Quando a cor da pele do sujeito é o único fator de exclusão de qualquer processo, e isso é vivível, se trata de discriminação direta. Já a indireta é camuflada em atos administrativos empresariais ou até mesmo em políticas públicas.

DEMOCRACIA RACIAL

Segundo Lino (2005), a democracia racial é uma farsa. Dizer que os grupos étnico-raciais vivem em harmonia, é negar a própria história.

Sendo assim, a educação formal possibilita a desconstrução do racismo (MUNANGA, 2005). Porém, esse processo não é fácil, primeiro é preciso se despir da hipocrisia de que o racismo está na cabeça das pessoas ignorantes, sem extrusões e que existe democracia racial em nosso país. É necessário assumirmos que nossa sociedade é racista e que a prática do racismo, consciente ou inconsciente está presente no cotidiano da coletividade, e não basta a construção do conhecimento para que essa doença seja sanada, visto que o mais cruel e repugnante exemplo de preconceito etnicorracial, nazismo, foi forjado e executado por uma sociedade dotada de conhecimentos. É primordial que o educador tenha o compromisso de se despir de todo preconceito introjetado em sua mente ao longo de suas relações sociais e uma profunda reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino, tanto de forma coletiva como individual.

Segundo Célia apud Munanga (1996), é preciso reconhecer as contribuições das culturas forjadas em suas múltiplas matrizes. Por isso, é importantíssimo que os currículos contenham a Pluralidade Cultural como tema transversal.

Outro ponto abordado pela autora é a questão do racismo nos materiais didático, principalmente nos livros. Segundo ela, o educador do Ensino Fundamental, na sua formação, deve desenvolver habilidades para identificar e corrigir os textos e ilustrações dos livros didáticos que contenham qualquer tipo de desigualdade, seja estereotipando ou invisibilizando personagens representantes de grupos étnico-raciais como: Afro-brasileiros e Indígenas. Só lembrando que em muitas escolas, principalmente as localizadas no meio rural e nas comunidades periféricas das grandes metrópoles, o único material disponível para leitura é o livro didático, quando tem.

Segundo Silva (1989), a presença do negro nos livros didáticos é, quase sempre, em condições de inferioridade em relação aos brancos. Dessa forma a ideologia do branqueamento vai se espalhando e estigmatizando indivíduos que passam a não se aceitar e procurar se aproximar do estereótipo construídos por uma sociedade preconceituosa e racista que elege a representatividade do branco com hegemônica e positiva.

De acordo com Silva (2005), quando o negro aparece nos livros didáticos é frequentemente retratado como escravo. Nesses casos, é preciso que o educador, com mediador do conhecimento, possa trazer a história do povo negro antes do período de escravidão, contar a história da formação dos quilombos, de seus líderes, das revoltas, das lutas dos movimentos negros que até hoje travam batalhas no enfrentamento do racismo e do preconceito. Para a autora, é preciso a desconstrução dos estereótipos representados nos livros didáticos como:

- O estereotipo de incompetência onde o negro é representado em posições sociais inferiores em relação ao branco, passando a ideia de pouca inteligência do povo negro. Nesse caso o educador deve ressaltar os artistas negros, os escritores negros, os poetas negros, pessoas negras importantes da comunidade, dando visibilidade e positividade ao povo negro.

- Os estereótipos de feio, sujo e mau. Como diz Rosenberg (1985), frequentemente, os textos e gravuras, presentes nos livros didáticos, associa a cor negra a personagens ou acontecimentos negativos. Cabe ao educador perceber essa forma de racismo e corrigir trazendo exemplo que exalte a cor negra, destacando personagens negras que represente bondade, evidenciando o belo da cor negra, destacar o cuidado com a higiene pessoal, associando a cor negra à representatividade que simbolize algo positivo.

Para Silva (2005), a religião é outro ponto importante que merece ser destacado. O ensino religioso nas escolas, na maioria das vezes, não contempla a diversidade religiosa e a preciosidade das diferenças culturais. A educação religiosa desenvolvidas nas instituições de ensino, quase sempre, apresentam valores oriundos de uma única matriz religiosa, a catequização da igreja católica por meio de um dos aparelhos do Estado. Essa conduta contribui para uma confusão mental da criança, passando, em muitos casos, a negar os valores trazidos por ela de seu grupo familiar.

Segundo silva (2005), os livros didáticos inviabiliza o negro quando trás representações de multidões é quase sempre de pessoas brancas, quando retrata o negro é em minoria e em posição social de inferioridade. Nesse caso o professor pode pedir para os educandos fazerem uma comparação com a realidade, por exemplo: quantos colegas negros (as) têm na sala de aula, na escola, na família, no bairro, na cidade, etc. Fazendo essa analogia do livro didático com a realidade vivenciada, a criança começa a desconstruir os estereótipos presentes nos materiais didáticos.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Caracterização da Escola

A Escola de Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro Silva Machado, localizada na Rua Jacarandá, 277, na PB 008, no bairro de Paratibe em João Pessoa, foi fundada no ano de 1972 (PPP da Escola, 2016). Recebeu o nome de sua fundadora que foi a responsável por doar o terreno no sítio Paratibe e, também, por contribuir no processo inicial da sua construção. A escola é considerada quilombola por ter sido criada em um território quilombola e, ainda, presta assistência às comunidades de Monsenhor Magno, Praia do Sol, Praia Barra de Gramame, Nova Mangabeira, Parque do Sol e o conjunto Sonho Meu.

A escola oferece os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Pré-escola, Educação de Jovens e Adultos.

Na história da Educação brasileira as narrativas históricas mantiveram um aspecto elitista de segregação racial e de gênero, negros cativos e mulheres frequentemente estiveram à parte do processo educativo. À mulher cabia o âmbito familiar da casa e dos afazeres domésticos, tendo quase ou nenhuma instrução, bem como aos negros era legado apenas a educação catequista para abrandá-los e forçá-los a aceitar o cativo compulsório, com o passar das décadas já em finais do século XIX e início do século XX, o cenário de segregação racial e de desigualdades de gênero no âmbito da Educação pública no Brasil começa a mudar com a ampliação dos núcleos escolares possibilitando a inserção das meninas e meninos negros (as) de diferentes condições jurídicas – livres, libertos, forros – passando a marcar uma presença importante nos bancos escolares.

É nesse contexto, que Dona Antônia do Socorro Silva Machado, uma mulher negra, vivendo em uma comunidade negra chamada Paratibe, localizada na zona sul da capital paraibana João Pessoa, inicia na década de 1950 uma escolinha nos fundos de sua casa, com o objetivo de alfabetizar crianças, jovens e adultos, principiando sua atividade como professora, sendo durante muito tempo a única atuando nessa localidade. Na escola de primeira fase as crianças estudavam no modelo multisseriado, ou seja, diferentes faixas etárias e níveis escolares juntos na mesma sala de aula,

realidade encontrada ainda hoje em escolas do campo. A escolinha teve um grande crescimento entre as décadas de 1950 a 1970, tornando o espaço oferecido em sua propriedade pequena, pois, tudo que ali havia tinha sido conseguido por meio de doações ou por solicitação de D. Antônia á prefeitura de João Pessoa e ao Governo do Estado, nas suas respectivas secretarias de Educação, houve assim a necessidade de ampliação da escola, devido ao processo de crescimento da população em torno da comunidade negra de Paratibe. Dona Antônia fez a doação de um grande terreno para a Prefeitura Municipal de João Pessoa a fim de construir a primeira escola pública em Paratibe, a escola idealizada por D. Antônia é inaugurada no ano de 1972, com o nome de Grupo Escolar Municipal José Peregrino de Carvalho, no Governo Estadual de Ernani Sátyro (1971 – 1975), sendo obra da Gestão Municipal do Prefeito Dorgival Terceiro Neto (1971 – 1974), contando inicialmente com quatro salas respectivamente: Uma diretoria, uma cantina e mais duas salas de aulas. Após sua morte em 1992, o Grupo Escolar José Peregrino de Carvalho, passou por muitas modificações estruturais, de gestão e também ocorreu a mudança do nome da escola, pleiteada pela Comunidade Escolar de Paratibe e pela família de D. Antônia, foi requerido da Prefeitura a mudança do nome da escola para EMEF Antônia do Socorro Silva Machado em homenagem a sua fundadora e benfeitora, conforme aponta a atual Gestora-Geral Jandira Pontes Morais de Souza.

Ao longo de nossa pesquisa, podemos constatar que o processo de inserção escolar na comunidade Negra de Paratibe, por intermédio de D. Antônia do Socorro, se deu de forma muito particular, partindo da força de vontade dessa mulher a frente de seu tempo, que não se deixou abater pelas adversidades que o sistema lhe impunha, lutando até seus últimos dias de vida por uma educação de qualidade para sua gente. Com isso, a EMEF Antônia do Socorro Silva Machado, é um forte exemplo da luta popular dos negros pelo direito ao acesso e permanência na escola quilombola e também conhecida por buscar a realização de ações antirracista dentro de suas práticas educativas. Dona Antônia como pioneira na educação popular dessa comunidade e como grande incentivadora/benfeitora dos avanços sociais naquela comunidade, uma mulher que merece admiração, sendo um exemplo para todos os que lutam por uma educação de qualidade no Brasil.

No que concerne à estrutura, a escola é composta por:

Treze salas de aula pouco ventiladas apesar de abertas;

Um laboratório de informática com vários computadores quebrados;

Uma biblioteca abastecida de muitos livros novos e usada (didáticos e paradidáticos com vários volumes relatando a cultura africana e afro-brasileira);

Uma sala para a direção climatizada com armários, geláguia, computador e copiadora;

Uma secretaria com excesso de documentos;

Uma sala para os especialistas com armários e pouca ventilação;

Uma sala para Atendimento Educacional Especializado – AEE, climatizada com computadores, estantes, tapetes e brinquedos;

Uma cantina com fogão industrial, freezers e pia em bom estado, com ambientes limpos;

Um refeitório com mesas e bancos coletivos com, aproximadamente, oitenta lugares;

Dezessete banheiros, sendo dois destes, adaptada para cadeirantes;

Um ginásio poli esportivo;

Um jardim frontal bem cuidado;

Um pátio com área descoberta, exceto pela sombra de um cajueiro presente no espaço;

Um almoxarifado com dois ambientes não arejados;

Um quarto para depósito de materiais;

Um estacionamento com limitação de espaço, insuficiente para a demanda dos profissionais e visitantes.

A escola atende aos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II e as modalidades de Educação para Jovens e Adultos – EJA com ciclos I, II, III e IV nos turnos manhã, tarde e noite.

O Projeto Político Pedagógico da EMEF Professora Antônia do Socorro da Silva Machado, datado de 27.05.2016, que tivemos acesso, foi aprovado em plenária solene com representante da Secretaria Municipal de Educação, Sr. Antônio Dan Silva, a senhora Joseane Santos (líder quilombola) e personalidades da comunidade de Paratibe e adjacências que se servem desta instituição de ensino, tal projeto tornou-se um norte na construção e formação das novas gerações de pessoas livres em amplo sentidos, com base legislação vigente naquele momento.

Participaram do processo construtivo do PPP da escola supracitada, a equipe de especialistas formada por Supervisor, Orientador, Coordenador de Projetos, Psicóloga e Assistente Social, o Conselho Deliberativo Escolar, o Grêmio Estudantil – Gestão Nova Geração.

Dos valores que norteiam a escola o projeto visa a incorporar o cotidiano escolar práticas que ajudem a recuperar o modo de ser e de aprender das comunidades de resistência africana e afrodescendentes. Primeiro é preciso reconhecer, interagir e promover com os saberes da ancestralidade com objetivo de manutenção da tradição, segundo, resgatar a memória, para desconstruir imagens fortes que minimizam a importância do negro na sociedade e terceiro desenvolver práticas em que a corporeidade seja sagrada e veículo de inserção no mundo, valorizando a cultura negra através do corpo.

Quanto a missão da escola, com base na implementação da Lei 9.639/2003 em todos os seus espaços, lutar contra a discriminação etnicorracial, combater o preconceito e (re) afirmar uma identidade valorativa aos educandos quilombolas.

As metas pedagógicas visam promover práticas e ações que valorizem os conteúdos pertencentes ao currículo oficial e específico quilombola, associados as necessidades da comunidade escolar, inserir a prática circular de professores em sala de aula contemplando outros tipos de vivências na escola, garantindo ao educador apoio pedagógico.

Nas metas extensionistas destacam-se elevar a participação familiar através de atividades integradas, ampliando o acesso de organizações de grupos externos na execução de atividades temáticas, reduzir o índice de repetência, diminuir a evasão do EJA, promover a cultura de paz.

As metas culturais/eventos, buscam a realização de uma mostra cultural quilombola, incentivo ao protagonismo e exposição de materiais artísticos produzidos pelos educandos, produção de vídeos para fomentar a educação e identidade afro brasileira, promover a visitação cultural dos educandos a outras comunidades escolares, ampliar a participação da comunidade nos eventos da escola, registrar a produção feita na comunidade escolar, criar uma identidade visual para a escola, ampliar a musicalidade nas reuniões escolar.

Nas metas estruturais/arquitetônicas, almejam a construção de um anfiteatro, aquisição de estrumemos e equipamentos musicais, implementar coleta seletiva, ampliação da frente da escola.

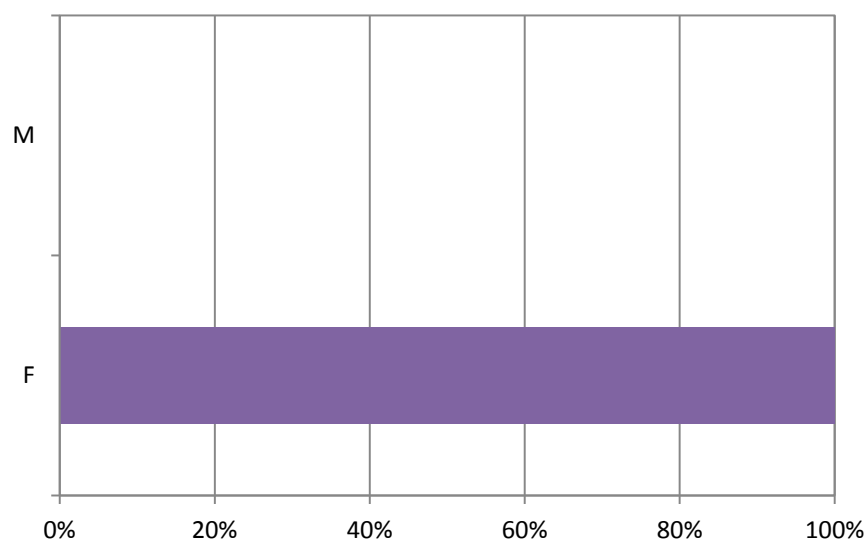
As metodologias do projeto visam repensar os paradigmas eurocêtricos e transformar a escola em um espaço de resistência dentro da sociedade capitalista, construir um novo olhar para fazer uma escola quilombola com base nas orientações e ações para educação das relações etnicorraciais.

5.2 ANÁLISE DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: ÉTNICO RACIAL SABERES E FAZERES AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NA SALA DE AULA

A análise que realizamos percorreu na perspectiva de traçar um perfil docente e, posteriormente, quanto à avaliação desse segmento participante do referido Curso de Formação Continuada seus desdobramentos no tocante aos novos conteúdos e metodologias, respectivamente.

A nossa amostra foi não formal e aplicada a três docentes que possuem o seguinte perfil:

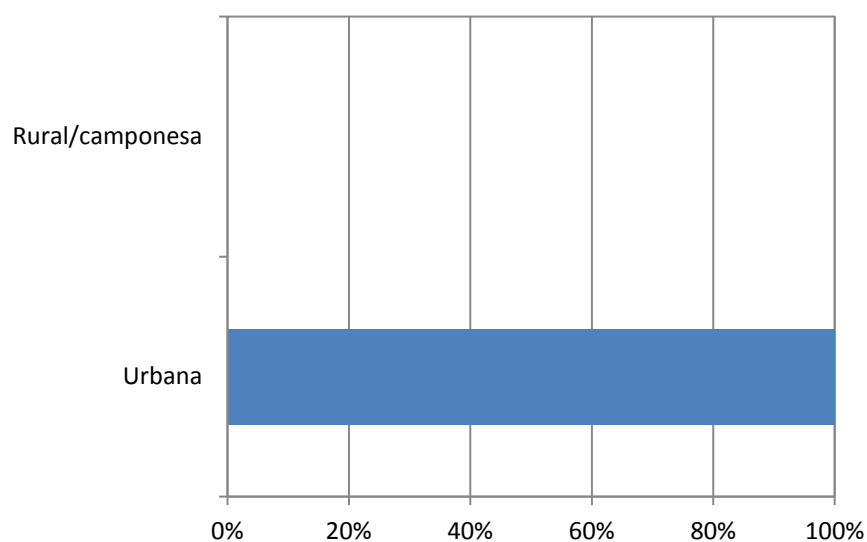
GRÁFICO 1 – QUANTO AO GÊNERO



Fonte: Dados coletados pelo pesquisador no período 2018.1, 2018.

Percebe-se que a hegemonia é feminina, em consonância com a recorrente feminização do magistério.

GRÁFICO 2 - PROCEDÊNCIA GEOGRÁFICA



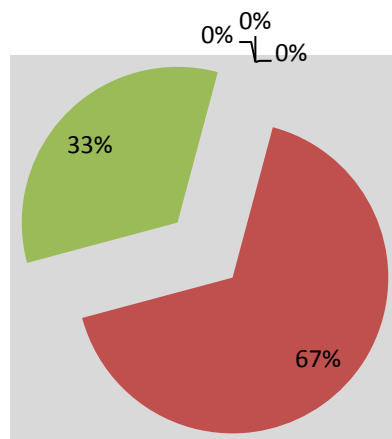
Fonte: Idem, 2018.

O grupo investigado pertence à procedência geográfica urbana. Salientamos, que

uma parcela dos estudantes são de origem quilombola, e vivem em uma interface entre os mundos urbano e rural.

GRÁFICO 3 - RAÇA/ETNIA

■ BRANCA ■ NEGRA ■ PARDA ■ AMARELA ■ INDÍGENA

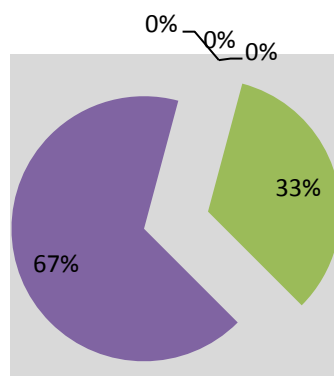


Fonte: Idem, 2018.

A autoafirmação dos docentes, sendo duas negras e uma parda, condiz que a identidade afro-brasileira está representada no espaço docente.

GRÁFICO 4 - FAIXA ETÁRIA

■ Menos de 20 anos ■ Entre 21 e 30 anos ■ Entre 31 e 40 anos
■ Entre 41 e 55 anos ■ Mais de 55 anos

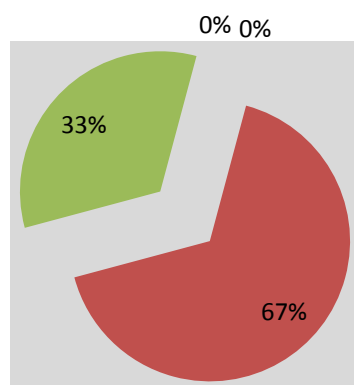


Fonte: Idem, 2018.

Essa resposta foi complementada com o fato da docente **A** possuir 16 anos de sala de aula; A docente **B** ter 15 anos e a docente **C** perfazer 27 anos de prática docente. Portanto, percebemos um perfil docente com bastante experiência, sendo que ainda não se encontram em fase de aposentadoria.

GRÁFICO 5 - FORMAÇÃO ESCOLAR

■ Superior incompleto ■ Superior completo
■ Superior com especialização ■ Demais classificações



Fonte: Idem, 2018.

Quanto a formação inicial temos o seguinte demonstrativo, duas docentes com Curso Superior Completo e uma docente com Especialização. Ainda complementamos com as informações prestadas quanto aos cursos. A professora **A** (Português), a professora **B** (Pedagogia) e, por fim, a professora **C** (matemática). Nesse intuito, o nosso destaque é que para a atuação no ensino fundamental I, todas deveriam ter o Curso Superior em Pedagogia. Daí, que o Curso de Formação Continuada se torna uma formação complementar de grande importância.

No segundo momento de nossa abordagem sobre o Curso, em que já evidenciamos que essas docentes participaram do Curso de Formação Continuada “(...) Saberes e Fazeres afro-brasileira e indígena na sala de aula” questionou-se logo de início quanto aos tópicos e temas contemplados. Vejamos o quadro 1:

QUADRO 1 – Descrição dos temas/tópicos contemplados na Formação	
Professora A	“Contação de história, teatro, religiosidade etc.”
Professora B	“Religiosidade Afro-brasileira e Indígena, Contação de história, desafios para uma Educação Étnico-Racial, Conteúdos Indígenas e Afro-brasileiras nos livros didáticos e outros.”
Professora C	“Religiosidade, Contação de história, afro-brasileiro, teatro, desafios para uma Educação Racial e outros.”

Fonte: Idem.

Consideramos o destaque das professoras **B** e **C** com respostas mais completas. No entanto, fica evidente que a Formação perpassou três categorias, a saber: Religiosidade, contação de histórias e teatro. Retomamos as Diretrizes Curriculares quando afirma que:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004, p. 254).

Dessa forma, o Curso abordou o elemento “religiosidade” no campo dos estudos culturais/antropológicos e a “contação de histórias e o teatro” consistem em competências/habilidades na esfera metodológica.

No próximo quadro sistematizamos sobre a dinâmica oferecida no Curso:

QUADRO 2 – Dinâmicas presente no Curso de Formação Continuada	
Professora A	“Oficina de contação de histórias, oficina de teatro, aula de campo, dança e música.”
Professora B	“Teatro, músicas, danças, contação de histórias, aulas de campo, rodas de conversas, com uso da tecnologia.”
Professora C	“Música, conversa dialogada, danças etc.”

Fonte: Idem.

Percebe-se que as professoras A e B postularam respostas mais completas. E, nesse contexto, a “contação de histórias” se torna recorrente nas falas. Sendo assim, esse tipo de prática educativa fortalece a epistemologia da oralidade tão presente nas sociedades africanas. Também, merece destaque as atividades curriculares **presentes** em forma de aula campo.

QUADRO 3 – Elementos de tradição africana presentes na Comunidade que pode ser trabalhado em sala de aula	
Professora A	“As plantas medicinais, a curandeira, as frutas, dança, música e contação de história por pessoa idosa.”
Professora B	“a música, a dança, a religiosidade, os alimentos, as histórias do local contada por pessoas mais idosas, a localização do espaço.”
Professora C	“A dança, religiosidade, os remédios caseiros e os relatos das pessoas idosas.”

Fonte: Idem.

Destacamos nas respostas das professoras as dimensões da cultura dos remanescentes de quilombolas que utilizam elementos da natureza na resolução de problemas relacionados a saúde e a valorização da contação de história pelas pessoas mais velhas da própria comunidade. As Orientações e ações para a Educação das relações Étnico-Raciais nos traz o seguinte:

Se o aprender corre por toda a vida, sempre se aprende sobre várias coisas, em vários tempos, espaços e ambientes. Nas comunidades tradicionais, principalmente, os ensinamentos são transmitidos de geração a geração pelos familiares, pela comunidade, pela escola, sobretudo por meio da oralidade arte de contar histórias que trazem diferenciadas visões de mundo, lições para a vida, lembranças para a memória coletiva. Nessas culturas valoriza-se aquele que consegue armazenar histórias e fatos em sua memória. Em muitas culturas, especialmente as tradicionais africanas, os guardiões da história em diversas regiões da África desenvolvem grande capacidade de memorizar o maior número de informações a respeito da linhagem de uma família, da organização política de um grupo, das funções de determinadas ervas utilizadas para cura de doenças da preservação das tradições: São griots, contadores de histórias guardiões da memória. [...] tratar algumas doenças com ervas e benzeduras faz parte da cultura de muitos povos no Brasil, principalmente os descendentes de indígenas e africanos e aqueles que vivem no meio rural. A sabedoria dos mais velhos é recriada nos lares, nas irmandades, nos terreiros, nas igrejas, nas aldeias. Sempre reivindicamos o respeito aos mais velhos, e a tradição africana nos ensina esse princípio há muito tempo. Se essas experiências, vivências, conhecimentos adentrarem as rodas de conversas com as crianças, os momentos de confraternização família/escola, as pesquisas escolares, entre outras, poderão contribuir para o alargamento, não só dos conhecimentos adquiridos, mas para uma convivência ancorada no respeito à diversidade. (BRASIL, 2004, p.44,45).

Os traços culturais da comunidade se coadunam com a perspectiva da Formação e do PPP da escola, portanto, realiza-se um movimento de múltiplas possibilidades.

Fonte: Idem.

QUADRO 4 – Melhoria na prática de ensino aprendizagem após o Curso de Formação Continuada	
Professora A	“Sim. Hoje valorizo mais o ser humano, estou tentando me despir do preconceito, adquiri novos conhecimentos.”
Professora B	“Sim, em conhecimentos novos, nos conceitos de determinados assuntos, em minha prática pedagógica.”
Professora C	“Sim. Aprendi novos conteúdos e a valorização do ser humano na minha prática do dia-a-dia.”

A “valorização do ser humano” e a ampliação de “novos conteúdos” são os elementos em destaque e que atendem aos objetivos do Curso de Formação. Assim sendo, o combate aos preconceitos raciais e a valorização da identidade negra perpassam de forma direta e transversal nas respostas e anseios das educadoras.

QUADRO 5 – Relação da Educação Quilombola com a Educação contextualizada com práticas da educação do campo	
Professora A	“Não só os quilombolas, mas todos que estão inseridos nessa nova educação. Esse trabalho das práticas quilombolas atende a todos.”
Professora B	“A Formação Continuada abrangeu temas diversos e estes citados também, mas especialmente dirigido ao quilombo da comunidade.”
Professora C	“Não. Todos estão envolvidos nessa nova educação, e fazem trabalho prático que abrange todos os quilombolas.”

Fonte: Idem.

A inclusão de um currículo contextualizado a partir do conhecimento e cultura quilombola e suas interfaces com o mundo rural/urbano vem sendo implementada em consonância com as diretrizes curriculares e, principalmente, após o “novo trabalho” da Formação Continuada registrada na visão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os dados desta pesquisa, concluímos que o Curso de Formação Continuada “Saberes e Fazeres Afro-Brasileira e Indígena na sala de aula” sob a coordenação do professor Doutor Valdeci Ferreira Chagas, professor da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e ativista militante do Movimento Social Negro numa parceria com a Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa-PB, ministrado na Escola Municipal Antônia do Socorro S. Machado, dialoga com a Lei Federal nº 10.639/03 sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Como podemos perceber nos dados da pesquisa foi trabalhado a descolonização do currículo na perspectiva de uma Educação que valorize os saberes e tradições das comunidades quilombolas. Outra dimensão trabalhada foi a Literatura Afro-Brasileira e a questão dos livros didáticos.

A Religiosidade Afro-Brasileira, também foi contemplada na perspectiva de conhecer e respeitar a cultura ancestral e a História das comunidades quilombolas.

Concluímos que o Curso de Formação continuada atendeu, minimamente, o que as Diretrizes Curriculares Nacionais determinam no trato com a Educação do Campo, em especial, a Educação quilombola.

A luta dos movimentos sociais tem conseguido avanços no cenário das políticas públicas. Porém, muitas batalhas estão sendo travadas em busca de uma Educação que venha atender os anseios das comunidades Afro-Brasileiras de nosso país.

No momento em que este trabalho é produzido, o país passa por um processo político conturbado profundo, marcado por registros de discursos contrários às políticas públicas de inclusão dos povos quilombolas e gerando incertezas em relação aos direitos desses sujeitos já conquistados e os muitos que ainda faltam serem reconhecidos e respeitados pelos poderes do Estado.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales. **Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília: vozes, 1999.
- BHABHA, Homi. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2001
- BORGES, Edsn, MEDEIROS, Carlos Alberto e d'ADESKY, Jacques (Org.). **Racismo, Preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação: Brasília/Df: 2004.
- CALDART, Roseli Saleti. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagana (org.). **Educação do Campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.
- CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.
- D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- FUSARI, José C. **A educação do educador em serviço: Treinamento de professores em questão**. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado) – PUC.
- GOMES, Nilma Lino. Juventude e identidade negra: os grupos culturais juvenis como espaço educativos. In.: **1º congresso Latino-americano de Antropologia**. A mais. Argentina: Universidade Nacional de Rosario, Rosário. 2005.
- LIMA, Georgina Helena. Educação Escolar Quilombola. In.: **Revista da ABPN** | Nov 2015 - Fev 2016 | Dossiê Temático "Educação, Quilombos e Ensino de História: paradigmas e propostas" v. 8 n. 18 (2016). Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/45>. Acessado em: 20/04/2018.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo educador: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LUZ, Nascimento. O patrimônio Civilizatório Africano no Brasil. _____. SANTOS, Joel Rufino (org.). Negro Brasileiro Negro. In.: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº 25, 1997.

MARTINS, Pura L. **Didática teórica** – didática prática. São Paulo: Loyola, 1989.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**, RIO DE Janeiro: IESJU, Fiocruz, Expressão popular, 2011.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/ Estação Ciências, 1996.

MUNANGA, Keblengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o Negro no Brasil de Hoje**. História, realidades, problema e caminhos. São Paulo: Glonal; Ação Educativa, 2004.

NAVAES, Silva Caierby. **Jogo de espelhos**. São Paulo:EDUSP, 1993

NAVARRO, Luciana. **Muitas Comunidades, poucos registros**. Disponível em: [http://www. Unb.br//acs/unbagencia/ag0505-18.htm](http://www.Unb.br//acs/unbagencia/ag0505-18.htm). acesso em 09/06/2018

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores** - saberes da Docência. Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada – Faculdade de Educação – USP. Nuances – vol. III. São Paulo, 1997

REIS, João José e GOMES, Flavio dos Santos. Introdução: uma História da Liberdade. In: REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SANTOS, Joel Rufino (org.). Negro Brasileiro Negro. In.: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, nº 25, 1997.

SCHON, Donald. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey – Bass, 1990.

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA

Pesquisador Edinaldo Teixeira de Araújo

Orientadora Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira

Temática Formação Continuada em Educação Quilombola na Escola Antônia do Socorro S. Machado.

Contato email: edteixeirajp@yahoo.com.br Telefone/zap: (83) 99869-6988

Professor(a), Este questionário é parte de uma pesquisa sobre meu Trabalho de Conclusão de Curso e suas respostas são muito importantes para que a fase exploratória deste estudo, possa ser concluída no Curso de Licenciatura em Pedagogia com área de aprofundamento na educação do campo, do Centro de Educação da UFPB. Sua identidade será preservada, conforme a resolução 196/2018 das normas éticas. Por favor, responda as questões abaixo, e, desde já, agradeço-lhe por sua colaboração.

PRIMEIRA PARTE – PERFIL DO DOCENTE

GÊNERO

Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino

PROCEDÊNCIA GEOGRÁFICA

Origem ☐ Urbana ☐ Rural/Camponesa

RAÇA/ETNIA

☐ Branca ☐ Negra ☐ Parda ☐ Amarela (asiática) ☐ Indígena

FAIXA ETÁRIA

☐ Menos de 20 anos ☐ Entre 31 e 40 anos

☐ Entre 20 e 30 anos ☐ Entre 41 e 55 anos

☐ Mais de 55 anos

QUAL A SUA FORMAÇÃO ESCOLAR?

☐ Médio incompleto ☐ Superior completo com especialização.

☐ Médio completo ☐ Superior completo com mestrado.

☐ Superior em andamento ☐ Superior completo com doutorado.

☐ Superior completo ☐ Outro

SE ESTÁ CURSANDO OU JÁ CONCLUIU UM CURSO SUPERIOR. RESPONDA:

QUAL(IS) CURSO(S) TERMINOU OU ESTÁ
TERMINANDO: _____

QUANTO TEMPO/EXPERIÊNCIA EM ANOS DE ATIVIDADE DOCENTE VOCÊ
POSSUI: _____

SEGUNDA PARTE

1) Você já participou de alguma Formação Continuada sobre Educação Quilombola?

() Sim () Não

2) Se você já participou, descreva os temas/tópicos contemplado:

3) Qual (is) a (s) dinâmica (s) presentes na Formação Continuada?

4) A Formação Continuada em Educação Quilombola atende as exigências da Lei 10.639/03, que orienta a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Sendo assim, quais os elementos culturais de tradição africana presentes na Comunidade que podem ser trabalhados na sala de aula?

5) A Formação Continuada em Educação quilombola melhorou a sua prática de ensino aprendizagem? Em quais aspectos?

6) Na Formação Continuada sobre Educação Quilombola foi levada em consideração à relação dos educandos/comunidade com a economia primária, a exemplo da agricultura, coleta de frutos e pesca artesanal?

Termo de Consentimento Informado

Eu, _____ RG

_____, concordo em participar da pesquisa

“FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA ESCOLA ANTÔNIA DO SOCORRO S. MACHADO”. Curso de Pedagogia com área de aprofundamento na educação do campo, parte integrante do trabalho de conclusão de curso do discente, EDINALDO TEIXEIRA DE ARAÚJO. Como depoente, autorizo o uso dos dados do questionário escrito.

Assinatura do (a) participante

